

Sprachliche Regularitäten, grammatische Regeln und die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache

In der deutschen Sprache, wie in jeder natürlichen Sprache, gibt es Regularitäten im Sinn eines häufigen – zumindest für einen bestimmten Zeitraum – gleichbleibenden Miteinandervorkommens sprachlicher Formen. So erscheint z.B. nach bestimmten Konjunktionen das flektierte Verb am Satzende, so treten bei Vergangenheitsbezug die Partizipien bestimmter Verben stets mit *haben*, andere ausschließlich mit *sein* auf.

Aber Regularitäten zeigen sich nicht nur im gemeinsamen Vorkommen sprachlicher Elemente miteinander, sondern auch in der Verbindung zwischen sprachlichen Formen und Gegebenheiten der Situation, in der diese geäußert werden, zwischen dem Auftreten sprachlicher Formen und den sozialen Beziehungen der Gesprächspartner und in vielem mehr.

Ich unterscheide hier vier Gruppen von Regularitäten, die ich kurz benennen und charakterisieren will:

1. Regularitäten, die sich in Minikontexten (Syntagmen, Einzelsätzen) feststellen lassen und weder vom größeren sprachlichen Zusammenhang, in dem sie vorkommen, noch vom außersprachlichen Verwendungskontext bedingt, beeinflusst oder verändert werden. Dazu gehören u.a. die Rektion der meisten Verben und Präpositionen, das Genus der Nomina, die Tempusformen der Verben, Kongruenzerscheinungen usw.

Auf Regularitäten dieser Art ist es zurückzuführen, daß die Sätze (1) und (3) grammatisch, die Sätze (2) und (4) dagegen ungrammatisch sind

- (1) *Er ging durch d e n Stadtpark zum Bahnhof*
- (2) *Er ging durch d e m Stadtpark zum Bahnhof*
- (3) *Sie hat sich nie u m ihre Geschwister gekümmert*
- (4) *Sie hat sich nie f ü r ihre Geschwister gekümmert*

2. Es gibt Regularitäten, die erst auf Textebene manifest werden und zu beachten sind, die durch den sprachlichen Kontext und den Textaufbau (z.B. Dialogtext) bedingt sind. Dazu gehören u.a. Wortstellungsregularitäten in Abhängigkeit von Thema-Rhema-Beziehungen, bestimmte Verwendungen der Tempora und Modi, der Gebrauch von Referenzmitteln wie Pronomina, Pronominaladverbien, die Verteilung von Hyponymen und Hyperonymen usw. Vgl. dazu jeweils die Sätze (5) und (6) sowie (7) und (8):

- (5) *Letzte Nacht wurde an der Ecke Kantstraße/Friedrichsring ein 68jähriger Rentner von einem L a s t w a g e n angefahren. Das F a h r z e u g war mit überhöhter Geschwindigkeit rechts abgebogen*
- (6) *Letzte Nacht wurde an der Ecke Kantstraße/Friedrichsring ein 68jähriger Rentner von einem F a h r z e u g angefahren. Der L a s t w a g e n war mit überhöhter Geschwindigkeit rechts abgebogen*
- (7) *Der ASTA hat für Mittwoch zu e i n e r Protestkundgebung aufgerufen. Auf d e r Veranstaltung werden namhafte in- und ausländische Wissenschaftler sprechen.*
- (8) *Der ASTA hat für Mittwoch zu d e r Protestkundgebung aufgerufen. Auf e i n e r Veranstaltung werden namhafte in- und ausländische Wissenschaftler sprechen.*

3. Es gibt Regularitäten, die von den raum-zeitlichen und materiellen Gegebenheiten der Äußerungssituation, vom Wahrnehmungsraum von Sprecher und Hörer usw. abhängen. Dazu gehören das Vorkommen deiktischer Ausdrücke, die Verwendung von Modalpartikeln, von Modusformen, von elliptischen Ausdrücken, Tempusformen usw. Vgl. z.B.

- (9) *Dort drüben, wo H e l m u t jetzt steht, war einst der Eingang zum Burgheller.*
- (10) *Dort drüben, wo i c h jetzt stehe, war früher der Eingang zum Burgheller.*

4. Es gibt sozio-kulturell bedingte Regularitäten.

In dieser Gruppe fasse ich vereinfachend alle Regularitäten zusammen, die von sozialen und kulturellen Gegebenheiten abhängen, also z.B. von

- a) sozialen Rollenbeziehungen (die im Deutschen u.a. die Wahl der Anredeformen, den Modusgebrauch bestimmen)
- b) dem sozialen Rahmen der Äußerungssituation
- c) dem vorausgesetzten Erfahrungs- und Wissenshintergrund, kollektiv und individuell (von dem u.a. der Gebrauch von Modalpartikeln, von Modusformen, von bestimmten Sprechhandlungstypen beeinflusst wird).

Beispiel zu a):

- (11) [Arzt zur Patientin:]

Na, Frau Huber, wie geht's uns denn heute?

(12) *Sehr geehrter Herr Generaldirektor!*

Erlauben Sie mir zu Eingang meines Schreibens die Frage "Wie geht's uns denn so?"

Beispiel zu c):

[Frau Hornberger sagt zu ihrer Nachbarin:]

(13) *Stellen Sie sich vor, die Kleine von Müllers nebenan nimmt schon die Pille!*

Die Verwendung des bestimmten Artikels ist hier möglich, weil man mittlerweile davon ausgehen kann, daß in Deutschland allgemein bekannt ist, worauf hier mit *die Pille* Bezug genommen wird. Vor nicht allzu langer Zeit wäre der Satz unverständlich gewesen.

Es ist nun nicht so, daß die Vorkommen einer sprachlichen Form immer nur Regularitäten einer Art aufwiesen oder daß umgekehrt immer alle 4 Arten festzustellen wären. Auch gibt es zwischen den verschiedenen Arten von Regularitäten Zusammenhänge, Entsprechungen, Übergänge. Dennoch erscheint es zweckmäßig und gerechtfertigt, sie in getrennte Klassen einzuordnen.

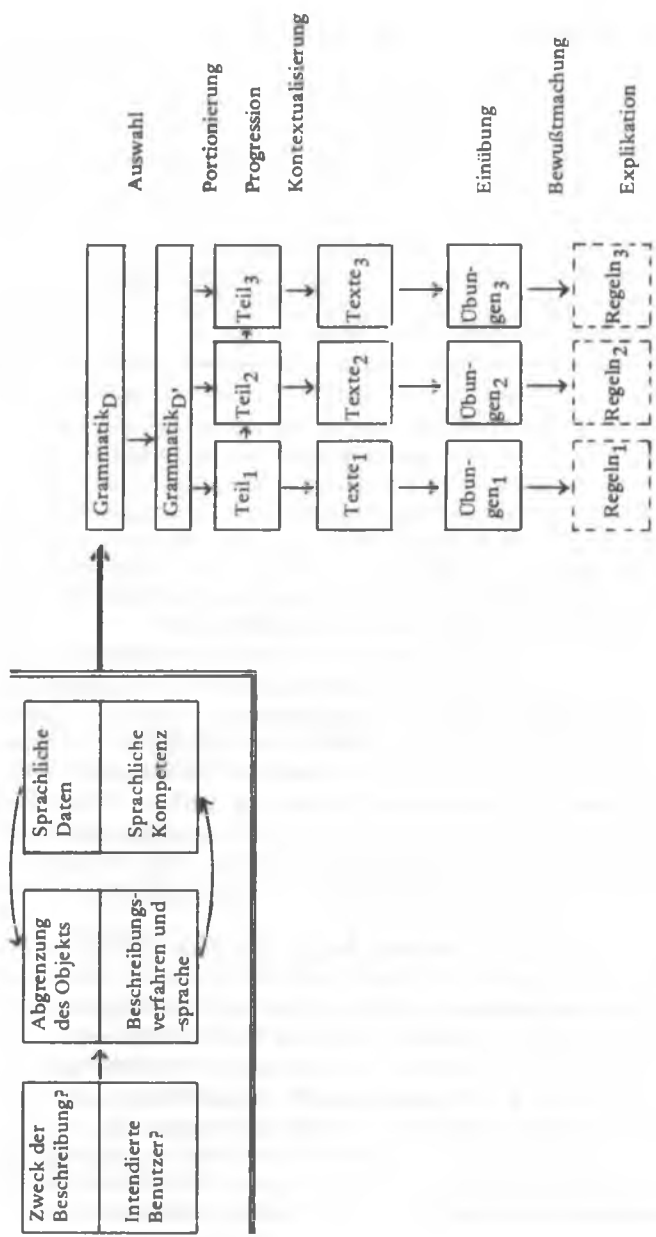
Die sprachlichen Regularitäten, die in sprachlichen Äußerungen manifest werden, bilden die Induktionsbasis für den Erstsprachenerwerb und ein Korrektiv und eine Bestätigung für den jugendlichen wie den erwachsenen muttersprachlichen Sprecher (ohne eine solche ständige Bestätigung bröckelt die Kompetenz bekanntlich rasch ab). Das Kind begegnet ihnen in seinen täglichen Spracherfahrungen, die es verarbeitet und zur Grundlage seiner eigenen sprachlichen Aktivitäten macht. Es erlebt dabei Sprache immer in bestimmten Situationen, Handlungsfolgen, auf bestimmte Personen und Gegenstände bezogen. Da es bestimmte sprachliche Formen in immer ähnlichen sozialen, situativen, textuellen Zusammenhängen antrifft, entsteht eine assoziative Verbindung zwischen sprachlicher Form und Vorkommensbereich und ein Gefühl dafür, was wo paßt und was nicht geht. Nach und nach erfaßt und beachtet es intuitiv die komplexen Verwendungsbedingungen für die Zeichen seiner Muttersprache.

Auch wer das Deutsche als Fremdsprache erwirbt oder gebraucht, muß sich an den sprachlichen Regularitäten des Deutschen orientieren. Da der schulische Fremdsprachenerwerb in sehr kurzer Zeit und weitgehend außerhalb der normalen situativen und sozialen Verwendungskontexte der Fremdsprache vor sich geht, muß sehr sorgfältig darauf geachtet werden, daß sprachliches Material so ausgewählt und dargeboten wird, daß die Regularitäten rasch und leicht festgestellt und die für sie konstitutiven Bedingungen unmißverständlich einsichtig werden. Es muß außerdem sichergestellt

werden, daß beim Schüler keine falsche induktive Regelbildung erfolgt und daß der Prozeß der Abstraktion von den dargebotenen Einzelbeispielen nicht zu lange dauert. Es empfiehlt sich, ihm dabei und auch für das Behalten der gewonnenen Einsichten Hilfen anzubieten.

Für die dazu notwendigen Überlegungen und Maßnahmen genügt die rein intuitive Kenntnis der Regularitäten des Deutschen nicht. Wenn dem Schüler im Unterricht gezielt ähnliche Spracherfahrungen ermöglicht werden sollen wie dem deutschen Kind beim Erwerb seiner Muttersprache, dann muß bei der Auswahl bzw. beim Abfassen von Texten, Übungen, Regeln und Tests ganz klar sein, welche Faktoren den Gebrauch einer Form jeweils bestimmen, damit diese Faktoren berücksichtigt, in den Vordergrund gestellt werden können. Das intuitive Wissen des Muttersprachlers muß – soweit nötig – explizit gemacht werden, die Regularitäten müssen in allgemeinen Sätzen beschrieben, in Regeln verbalisiert werden, die ihnen zugrundeliegenden Bedingungen müssen beschrieben werden. Als Orientierungs- und Entscheidungshilfe braucht der Lehrer bzw. der Autor von Lehrmaterialien eine Beschreibung des Deutschen, die alle Arten von Regularitäten erfaßt, nicht nur die Beziehungen der sprachlichen Formen untereinander. Mit einer solchen Beschreibung, die wir hier kurz *Grammatik_D* nennen wollen, ist jedoch nur ein erster Schritt getan. Denn sie soll und kann ja nicht direkt an den Schüler weitergegeben werden, sie ist lediglich Grundlage für die Unterrichtsplanung – als Stoffsammlung, als Orientierungsrahmen. Sie ist eine Lehrergrammatik, vermittelt Sprachwissen, nicht Sprachkönnen. Es kann nicht eindringlich genug darauf hingewiesen werden, daß streng zwischen Lehrer- und Schülergrammatik unterschieden werden sollte: hinsichtlich des Umfangs, der Darstellung, der Stoffanordnung. Beim Lehrer muß zur Beherrschung der Zielsprache das Wissen über die Zielsprache hinzukommen; beim Schüler – sofern er nicht selbst den Beruf des Sprachlehrers oder Ähnliches anstrebt – genügt das Sprachkönnen, ist Sprachwissen nur dort erforderlich und empfehlenswert, wo es die Sprachbeherrschung fördert und stützt.

Die Informationen, die die Grammatik_D über die sprachlichen Zeichen des Deutschen und ihre verschiedenen Verwendungsbedingungen enthält, müssen in der Auswahl von Unterrichtstexten, in der Übungsgestaltung, in der grammatischen Bewußtmachung, bei der Lernerfolgskontrolle umgesetzt werden. Was dort statisch und kummulativ erscheint, muß für den Unterricht und im Unterricht prozessualisiert werden. Die folgende Grafik veranschaulicht diesen Prozeß:



Aus der schon im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht konzipierten – also nicht nur an Sprachdaten und eigener Kompetenz einerseits und an der Theorie andererseits, sondern auch am Zweck und am intendierten Benutzer orientierten – Beschreibung des Deutschen, der *G r a m m a t i k D*, muß der Lehrer bzw. Lehrmaterialautor je nach den angestrebten Lernzielen (z.B. Sprachniveau, fachsprachliche Besonderheiten usw.) eine Auswahl treffen, die *G r a m m a t i k D*. Nach didaktischen Prinzipien, die z.T. von der Lernpsychologie und der Psycholinguistik bestimmt sind, muß der ausgewählte Grammatikstoff in Lernportionen aufgeteilt, diese müssen in eine optimale Abfolge, eine didaktische Progression gebracht werden. Wenn nun der Gebrauch der deutschen Sprache, nicht aber theoretisches Wissen, Reflexion über sie in erster Linie vermittelt werden soll, wenn der Zweck des Unterrichts sein soll, den Lernenden zu befähigen, das Deutsche in normalen Kommunikationssituationen effektiv und angemessen zu verwenden – analog zum sprachlichen Verhalten des Muttersprachlers –, dann müssen ihm diese Grammatikportionen, diese Bündel von Formen und Regeln in Texten veranschaulicht werden, aus denen die Bedingungen des Gebrauchs dieser Formen zu einem bestimmten Zweck und in einem bestimmten sozialen und situativen Kontext klar ersichtlich sind. Die abstrakte grammatische Beschreibung muß durch ein Stück lebendige Sprache ersetzt werden, aus dem sie ableitbar ist.

Und da es nicht nur darum geht, Regularitäten implizit vorzuführen, sondern auch den Schüler an ein diesen Regularitäten konformes sprachliches Verhalten zu gewöhnen, müssen Übungsarrangements erdacht, Aufgaben gestellt werden, die den wichtigsten Verwendungsbedingungen der sprachlichen Formen Rechnung tragen. Ob man nach der Übungsphase – oder auch schon vorher – die bedingenden Faktoren der geübten Verwendungsweise bewußt macht oder gar eine Regel dafür gibt, das hängt von der allgemeinen lerntheoretischen und methodischen Position ab, die man vertritt. In jedem Fall sollte eine solche Bewußtmachung mit einfachen Mitteln erfolgen.

Im folgenden soll an einem konkreten Beispiel der ganze Prozeß, der in der Grafik als Übersicht gegeben ist, veranschaulicht werden, und zwar von der grammatischen Beschreibung für den Lehrer bis zur Schülerregel am Ende der Unterrichtssequenz. Als Beispiel dient eine Verwendungsweise des Futurs, die nur replikativ vorkommt und die man als “Zurückweisung einer als überflüssig oder lästig betrachteten Frage” charakterisieren kann. Ihre Behandlung empfiehlt sich erst im Fortgeschrittenenunterricht. Sie wurde u.a. ausgewählt, weil das Futur vielfach nur im Hinblick auf die Regularitäten der ersten Art behandelt wird – die Aufgaben lauten dann meistens: Setze die folgenden Sätze ins Futur! – und weil sich damit gut zeigen läßt,

welche unterschiedlichen Bedingungen die Verwendungsweise einer Form steuern können.

Zunächst zwei Beispiele für diese Verwendungsweise:

Futur I bzw. Futur II in der Sprechhandlung

“Zurückweisung einer als überflüssig oder lästig empfundenen Frage”

Beispiele:

I [B räumt seine Sachen zusammen]

A: *Was machst du denn da?*

B: *Was werd ich schon machen! Aufräumen, das siehst du doch.*

II [A und B kennen einander sehr gut. A weiß, daß B jeden Donnerstag Schach spielen geht. Er fragt B am Freitag:]

A: *Wo warst du denn gestern abend?*

B: *Wo werd ich schon gewesen sein!*

Im Schachclub natürlich, wie jeden Donnerstag.

Im Schachclub natürlich, das weißt du doch.

Und nun eine Darstellung der bestimmenden inner- und außersprachlichen Bedingungen für diese Verwendungsweise des Futurs, wie sie nach meiner Auffassung in einer Lehrergrammatik als Grundlage für didaktische und methodische Maßnahmen enthalten sein müßte:

Futur I bzw. Futur II in der Sprechhandlung:

“Zurückweisung einer als überflüssig oder lästig empfundenen Frage”

Bedingungen und Empfehlungen für den Gebrauch des Futurs in dieser Funktion

1) Voraussetzung ist

a) daß B davon ausgehen kann, daß sich A die Antwort auf diese Frage selbst geben könnte, entweder weil er sieht (hört), was vor sich geht (Beispiel I), oder weil er B und seine Gewohnheiten (Pläne/Reaktionen) sehr gut kennt (Beispiel II).

b) daß B in gleichgeordneter oder übergeordneter sozialer Beziehung zu A steht; andernfalls würde solch eine Antwort von A nicht hingenommen werden.

2) Vorausgehen muß eine Ergänzungsfrage, die sich auf den Angesprochenen oder Dritte (s) bezieht.

3) Die Replik muß mit

a) der vorausgehenden Frage in der Form (Ergänzungsfrage) übereinstimmen, Fragewort und Verbum müssen in den beiden Äußerungen identisch sein.

- b) dieselbe Zeitreferenz aufweisen wie die vorausgehende Frage (möglich sind [G], [Vg], [Z]).
(Beachte: Gleichgültig, ob in der Frage für den Vergangenheitsbezug das Perfekt oder das Präteritum verwendet wird, muß in der Replik das Futur II verwendet werden.)

Wo warst du?

Wo bist du gewesen?

Wo werd ich schon gewesen sein?

- 4) Es empfiehlt sich, durch Einfügung des Modaladverbs *schon* in die Replik (hinter dem Subjekt) deutlich zu machen, daß es sich nicht um eine echte Frage, sondern um die Zurückweisung einer Frage handelt.
- 5) Der Satzakzent muß auf dem Hauptverb liegen. Unmutston!
- 6) Nach der (Wiederholung der Ergänzungsfrage als) Replik sollte die Antwort erfolgen. Dabei kann noch einmal deutlich gemacht werden, daß A die Antwort selbst hätte finden können, und zwar durch Wendungen wie bei

[G] *das siebst du doch
natürlich*

*wo/was denn sonst
das weißt du doch*

bei [Vg] *das hab ich dir doch gesagt
das dürftest du ja allmählich
mitbekommen haben
das kannst du dir doch denken*

- 7) Ersatz durch Präsens bzw. Perfekt nicht möglich.

Nach den in der obigen Beschreibung aufgeführten Bedingungen für die genannte replikative Futur-Verwendung muß der Lehrer nun Texte auswählen, Übungen entwerfen. Doch da nicht alle Bedingungen auf einmal durchgeführt und einsichtig gemacht werden können, ist eine Aufteilung und Progression erforderlich. Sie könnte etwa folgendermaßen aussehen:

1. Zurückweisung einer Frage mit Gegenwartsbezug [G] durch eine Frage im Futur I. (Das ist formal einfacher als 2.) Der erfragte Sachverhalt ist durch Augenschein gegeben.
2. Zurückweisung einer Frage mit Vergangenheitsbezug [Vg] durch eine Frage mit Futur II, wobei zuerst von einer Frage im Perfekt – wegen der formalen Parallelität von Perfekt und Futur II –, dann erst vom Präteritum auszugehen wäre. Die Information über den erfragten Sachverhalt ist durch gemeinsames Hintergrundwissen von A und B gegeben.
3. Variante 1: Die Annahme von B ist falsch. A weist daher die Replik von B zurück und sagt, daß er den in Frage stehenden Sachverhalt entgegen B's Annahme nicht wissen konnte.

4. Variante 2: Asymmetrische soziale Beziehung: A ist B sozial übergeordnet, läßt sich die Replik von B nicht gefallen.

Bei der Auswahl bzw. der Abfassung der Einführungstexte und der Anlage der Übungen ist sorgfältig darauf zu achten, daß die in der Beschreibung aufgeführten Bedingungen klar erkennbar werden. Soweit es die rein innersprachlichen (B 3 - 6) angeht, kann dies durch die Wahl eines Dialogtextes mit einer Entscheidungsfrage und die Verwendung der entsprechenden Tempusformen geschehen. Wichtig ist, daß die Auswirkungen der sozialen Beziehungen (B 1b) deutlich werden (daher auch die Variante 2), daß in den Einheiten 1 und 2 die Umstände so gewählt werden, daß die Frage von A tatsächlich überflüssig ist, ferner, daß es nicht darauf ankommt, was A tatsächlich weiß, sondern was B über das Wissen von A annimmt.

Als Muster für eine jeweils passende inhaltliche, situative und soziale Konstellation mögen die folgenden Mini-Dialoge dienen:

1. Einheit:

a) Einführung:

[Hans wäscht sein Auto. Karl kommt dazu und fragt:]

K: *Was machst du denn da?*

H: *Was werd ich schon machen! (So eine dumme Frage!)
Auto waschen, das siehst du doch!*

b) Übung:

[Ein Schüler fragt den anderen:]

S₁: *Was machst du denn hier im Institut?*

S₂: *Was werd ich schon machen! Deutsch lernen, das weißt du doch!*

2. Einheit:

a) Einführung:

A: *Wo hast du denn diese Krawatte gekauft?*

B: *Wo werd ich die schon gekauft haben! Du warst doch selbst dabei!*

b) Übung:

S₁: *Wo bist du denn heute morgen gewesen?*

S₂: *Wo werd ich schon gewesen sein! Im Unterricht, wie du auch!*

3. Einheit:

A: *Was hast du denn mit dem alten Küchenstuhl gemacht?*

B: *Was werd ich schon damit gemacht haben! Der Müllabfuhr habe ich ihn mitgegeben.*

A: *Woher soll ich denn das wissen?*

B: *Ich dachte, ich hätte es dir gesagt.*

4. Einheit:

[B ist Lehrling im Frisiersalon Mitterling, A ist sein Chef]

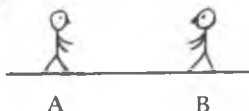
A: *Wo liegt denn der Föhn?*

B: *Wo wird der schon liegen! In der Schublade natürlich.*

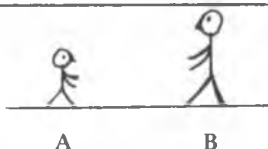
A: *Sag mal, was ist denn das für ein Ton? Das kannst du ja auch etwas freundlicher sagen!*

Von der jeweiligen Zielgruppe, der zur Verfügung stehenden Zeit, den allgemeineren Lernzielen, dem Übungsverlauf und anderem mehr hängt es ab, ob und wie weit man die dieser Futur-Verwendung zugrundeliegenden Regularitäten bewußt macht. In vielen Fällen werden ein gut überlegtes Übungsarrangement und treffend ausgewählte Übungstexte sowie entsprechende Hinweise des Lehrers bei Fehlleistungen der Schüler schon das nötige Verständnis für die Verwendungsbedingungen des Futurs in dieser Funktion herbeiführen. Bisweilen aber mag es zweckmäßig oder erforderlich sein, diese Bedingungen in Regeln zu explizieren, die aber so knapp und einfach gehalten werden sollten, wie es der angestrebte Zweck zuläßt. In unserem Fall könnte z.B. die Regeln für die Schüler folgendermaßen aussehen:

1)



oder



2) B glaubt, daß A die Antwort selbst weiß

3) a)

WAS machst du?

WAS werd ich schon machen!

b)

WO warst du?

WO bist du gewesen?

WO werd ich schon gewesen sein!

Hier sind die Regularitäten weitgehend nur grafisch veranschaulicht. Punkt 1 macht das soziale Rangverhältnis der Gesprächspartner durch das Größenverhältnis der Strichmännchen deutlich. Punkt 2 nennt die für die Verwendung dieser Replik entscheidende Annahme von B. Punkt 3a zeigt die Identität von Fragewort und Hauptverb und die Zuordnung Präsens: Futur I in Frage und Replik. Punkt 3b läßt klar erkennen, daß bei Fragen mit Vergangenheitsbezug die Replik im Futur II erfolgen muß, gleichgültig, ob in der Frage das Präteritum oder das Perfekt verwendet wurde; ferner werden hier nochmals die Identität von Fragewort und Hauptverb in Frage und Replik und außerdem die strukturelle Parallelität zwischen Perfekt und Futur II sichtbar.

Es spricht vieles dafür, daß die hier skizzierte Art der Beschreibung, Auswahl, Präsentation und Einübung sprachlicher Ausdrucksmittel, die den natürlichen Verwendungskontexten und -weisen voll Rechnung trägt, die Lernenden ohne große Umwege zu effektivem und angemessenem kommunikativen Gebrauch der deutschen Sprache führen kann. Sie wird sowohl den Eigengesetzlichkeiten der systeminternen Relationen als auch kommunikativen Gebrauchsnormen des Deutschen gerecht. Am wirkungsvollsten wäre es wohl, solche spezifischen Verwendungsweisen von sprachlichen Formen wie die hier vorgestellte in Kurzszenen auf Video-Band oder einfach im szenischen Spiel, zu dem sich zwei Deutschlehrer für ein paar Minuten zusammentun, den Lernenden vorzuführen, damit durch Mimik, Gestik, Intonation, Rollenbezüge und Situation die Funktion der Form und die charakteristischen Begleitumstände auf den ersten Blick und ohne große Erklärung deutlich werden und die Schüler analog dazu in zuerst imitativen, dann immer freier werdenden sprachlichen Handlungen sich in diesen Gebrauch der Form eingewöhnen können.

Weiterführende Literatur

Bludau, Michael: Didaktische Dialoge. Ein Beitrag zur Operationalisierung kommunikativer Lernziele im Englischunterricht. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 22/1975/3, S. 251 - 264.

Börner, Wolfgang/ Vogel, Klaus: Zum Verhältnis von wissenschaftlicher und pädagogischer Grammatik in der Fremdsprachenlehre. In: Börner, Kielhöfer, Vogel: Französisch lehren und lernen, Aspekte der Sprachlehrforschung Kronberg/TS 1976, S. 7 - 39.

Candlin, Christopher u.a.: Communicative Grammar. Part 1. A course for Advanced Students. Hessisches Institut für Lehrerfortbildung, Reinhardswaldschule, Fulda 1975.

Clausing, Gerhard: On the Visualization of German Grammar. In: Die Unterrichtspraxis for the Teaching of German 8/1975/2, S. 104 - 110.

- Cole, Leo R.: Relationships between visual presentations and linguistic items in second-language teaching. In: IRAL XIV/4, 1976, S. 339 - 350.
- Desselmann, Günther: Betonung des kommunikativen Aspekts im Fremdsprachenunterricht. In: Funke (Hrsg.): Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren. München 1975, S. 218 - 224.
- Emons, Rudolf: Linguistik und Fremdsprachenunterricht. Vorüberlegungen zu einer pädagogischen Grammatik. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts. 22/1975/4, S. 341 - 346.
- Faber, Helm von (Hrsg.): Funktionen und Leistungen des Bildes im Fremdsprachenunterricht, Protokoll eines Werkstattgesprächs, München (Goethe-Institut) 1971.
- Fritz, Gerd: Sprechersemantik. In: Werner, O./Fritz, G. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache und neuere Linguistik, München 1975, S. 146 - 165.
- Hellmich, Harald: Fremdsprachenunterricht und Bewußtheit. In: Deutsch als Fremdsprache 13/1976/4, S. 205 - 215.
- Hundsnurscher, Franz: Überlegungen zur Sprechakttheorie. In: Werner, O./Fritz, G. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache und neuere Linguistik, München 1975, S. 184 - 201.
- Köhring, Klaus H.: Visuelle Kommunikation im Fremdsprachenunterricht. In: Der fremdsprachliche Unterricht 35/9/1975/3, S. 31 - 49.
- Pohl, Lothar: Zu Ziel, Inhalt und Methode der Arbeit an grammatischen Kenntnissen im Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 1975/3, S. 143 - 149.
- — : Analogiebildung und Differenzierung als Grundoperationen im Sprachlernprozeß und ihre Berücksichtigung bei der Festigung und Automatisierung grammatischer Kenntnisse. In: Deutsch als Fremdsprache 12/1975/2, S. 88 - 96.
- Waack, Ingrid: Kommunikative Übungen zur Festigung grammatischer Kenntnisse im Fach Englisch. In: Fremdsprachenunterricht 19/1975, 7 - 8, S. 360 - 367.
- Wolf, Werner: Sprachbeschreibung für den Fremdsprachenunterricht. In: Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Jahrbuch 1974 des Instituts für deutsche Sprache (= Sprache der Gegenwart 36), Düsseldorf 1975, S. 241 - 264.
- — : Zur Semantik und Pragmatik des Futurs im heutigen Deutsch. In: deutsche sprache 1/75, S. 59 - 85.
- Ziegeler, Detlef von: Pragmalinguistische Überlegungen zum Dialog im Fremdsprachenunterricht. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 23/1976/3, S. 241 - 253.
- Zydatiss, Wolfgang: Lernprobleme im Englischen und ihre Behandlung in einer didaktischen Grammatik. In: Linguistik und Didaktik 6, 1975/21, S. 1 - 21.